

*Sección uno: Ensayo**Educación y Exclusión social*

Jóvenes inmigrantes latinos en la escuela. Del rechazo escolar a la acogida en las bandas¹

Young Latino immigrants in school. From school rejection to the gangs reception

Gabriel Robles Gavira
Ayuntamiento de Cádiz
Universidad de Cádiz
gabriel.robles@uca.es
Esther Hernández Fernández
Universidad Complutense de Madrid
esterhe@gmail.com

Resumen

El siguiente texto analiza los problemas de integración a la escuela española que tienen los jóvenes inmigrantes latinoamericanos en sus primeros años en España. A continuación, establece una relación entre las dificultades de adaptación de estos jóvenes a la institución escolar y su entrada en las llamadas bandas latinas. Los sentimientos de frustración, el estrés y las experiencias de discriminación que sufren favorecen la búsqueda de entornos de identidad, cohesión y seguridad. El grupo de iguales constituido en banda pasará a convertirse en un espacio de protección y empoderamiento frente a la sociedad mayoritaria. La investigación ha seguido una metodología cualitativa basada en la técnica de grupos de discusión. Para llegar a esta conclusión el ensayo ha analizado los discursos de cuatro grupos de discusión realizados a un conjunto de treinta jóvenes que pertenecen a bandas latinas de Madrid.

Palabras clave: Jóvenes, inmigrantes, latinos, escuela, bandas

¹Recibido: 02/07/2018 Evaluado: 23/07/2018 Aceptado: 09/09/2018

Abstract

The following text analyzes the integration problems into the Spanish school that young Latin American immigrants have in their first years in Spain. Next, it establishes a relation between the adaptation difficulties of these young people to the school institution and its entrance in the calls Latin gangs. The frustration feelings, stress and discrimination experiences that they suffer favors the search for identity, cohesion and security environments. The equals group constituted in band will become a space of protection and empowerment in front of the majority society. The research has followed a qualitative methodology based on the technique of discussion groups. To reach this conclusion, the essay has analyzed the discourses of four discussion groups carried out by a group of thirty young people belonging to Latin gangs in Madrid.

Keywords: Young, immigrants, latino, school, gangs

Introducción²

España ha sido a lo largo del pasado siglo XX un país de emigrantes. Sin embargo, en las últimas décadas esta tendencia ha sido truncada por la llegada de la inmigración como fenómeno social. Entre los años 1994 y 2007, la situación económica demandaba y facilitaba la llegada de trabajadores para incorporarse a la economía española (Ioé, 2013), en gran medida, inmigrantes latinoamericanos.

Normalmente, las expectativas, que sobre esta nueva vida tienen los inmigrantes suelen ser positivas. España, además, era parte del mito de la Europa del progreso y la abundancia. Una tierra donde, presumiblemente, ganarían en calidad de vida para los suyos. La marcha, en muchos casos, de una realidad social en crisis en sus países de origen estaba acompañada de la construcción de una imagen idealizada del destino como tierra de promisión y oportunidades. Por otro lado, en el caso de los latinoamericanos, la cercanía cultural conlleva un origen, una lengua, una religión y un pasado de mestizaje, que supuestamente, facilitaría su integración. A la larga, los hechos serán diferentes, mucho más duros que esta construcción mental optimista.

Lo anterior ocurre en el caso de los padres, sin embargo, sus hijos, en muchas ocasiones han sido inmigrantes involuntarios. Ellos tenían una vida en su país, unos amigos, una cultura y unas costumbres que compartían, de la que formaban parte. Ahora esa vida ha desaparecido. En este nuevo país comprobarán que viven personas muy diferentes a ellos, con formas de vida que distan mucho de los hábitos de su país de origen. Estas diferencias de normas y valores socioculturales los incomodan, los alteran y los solivantan.

La escuela es la primera gran institución a la que acceden a su llegada a España. La socialización es un proceso de interiorización de normas sociales, adquiriendo los sistemas específicos y generales de su cultura (Rocher, 1983). A continuación, los agentes de

² El presente artículo está basado en la investigación y tesis doctoral de Gabriel Robles Gavira (2015). La anomia como marco explicativo de la integración de los jóvenes inmigrantes latinoamericanos en las bandas latinas violentas en España. Madrid. Departamento de Sociología III – UNED.

socialización como la escuela, transmiten valores, normas y habilidades para ámbitos específicos con una finalidad instrumental. Este proceso de socialización es fundamental para la transición a la vida adulta (García Ferrando, 1998; Giddens, 1995). La institución escolar es la encargada de modelar actitudes y conocimientos tan importantes para el mundo del trabajo, la formación política, la vida ciudadana o la integración en la sociedad civil (Fernández, 1999).

No obstante, estos chicos han sido socializados en su cultura de origen. Han interiorizado los aspectos básicos de su sociedad y han comenzado la escuela en sus países. Ahora llegan a un país desconocido debiendo readaptarse o resocializarse en una institución muy diferente y compleja para ellos. Igualmente, este ámbito es especialmente importante a su llegada, convirtiéndose en determinante para la construcción social de la realidad española a través de sus vivencias personales y grupales, que en gran medida, condicionarán sus trayectorias futuras.

Las instituciones tienen una importancia central para la orientación de las conductas. Éstas serán más eficaces para guiar las conductas, si los participantes las perciben como legítimas. Si las personas creen que las instituciones son justas resultará más difícil que las cuestionen. Sin embargo, cuando éstas son injustas, no las consideran legítimas, resultaría justificable la infracción de las normas (Serrano, 2006). La escuela marca un manifiesto desajuste entre normas, valores, comportamientos y objetivos. Es decir, cuando la familia tiene problemas o está ausente, la escuela no les enseña e integra y el barrio o la comunidad los segrega pueden emerger situaciones de conflicto. Ante esta realidad adversa e insegura es probable que los jóvenes activen la búsqueda de otros ámbitos que les acojan y les protejan. Aquí es donde puede aparecer la banda como un espacio de seguridad e identidad.

Estos alumnos, según sus discursos, viven la escuela como un espacio hostil, incómodo. Primero, porque la institución está basada en unas promesas futuras de ascenso social poco verosímiles para ellos. Segundo, los profesores demandan falta de apoyos y medios para enfrentarse a la diversidad. Por último, por los enfrentamientos con el resto de escolares ya que son un grupo minoritario y diferente.

En este contexto, la banda es un lugar donde consiguen recuperar, componer y empoderarse (Segado, 2011) a través de la identidad común latina. Es un reducto de defensa frente a la sociedad y sus instituciones. En el grupo, los jóvenes comparten experiencias y sentimientos, pero, también, protección ante la sociedad mayoritaria.

Contextualización teórica. El desajuste en la escuela, discriminación y bandas

El objetivo principal que persigue este artículo es mostrar la relación que existe entre los problemas de adaptación a la escuela que tienen los inmigrantes cuando llegan a España y su integración en las bandas (específicamente, en las bandas latinas). En este caso, el análisis está centrado en las dificultades que presenta la institución escolar. Estos obstáculos están relacionados con la incongruencia entre los principios fundamentales que orientan las metas de la institución, sus medios y su funcionamiento cotidiano, es decir, el desajuste entre fines y medios de la escuela. Por otro lado, estos jóvenes, pronto presentarán dificultades de adaptación escolar

ya que son recién llegados a un país nuevo. A lo anterior hay que añadir las situaciones de discriminación de la sociedad hegemónica contra un grupo minoritario.

Una de las definiciones que resume y presenta cierto consenso sobre la base de unas características esenciales, profesionalmente aceptadas a nivel europeo y norteamericano, es la elaborada por Eurogang. En esta línea de argumentación, la definición es herencia de otras clásicas, aunque enfatizando mucho más el matiz delictivo y criminalístico. Esta entiende por banda *“un grupo juvenil, duradero, con orientación hacia la calle y otros espacios públicos y con una identidad grupal definida de forma primordial por la participación en actividades delictivas”* (The Eurogang Project). La definición presenta algunas de las características principales de las bandas juveniles. Sin embargo, este artículo está centrado en las llamadas, “bandas latinas”.

El problema que plantea la definición anterior de banda es que destaca los aspectos criminológicos y delictivos como elementos fundamentales de vinculación, de construcción de grupo y de sociabilidad. No obstante, los testimonios y discursos no reflejan esa visión patológica de los grupos latinos. Lo más común, es encontrarse con individuos que comparten espacios simbólicos e ideológicos de sociabilidad. En algunos casos, es posible que puedan dar el salto a una pertenencia más activa. Más fiel y congruente sería utilizar la definición en la dirección de las organizaciones de calle (Cerbino y Barrio, 2008).

“un grupo conformado mayoritariamente por jóvenes y adultos pertenecientes a clases sociales marginalizadas, cuyo objetivo es ofrecer a sus miembros una identidad resistente, una oportunidad para ser reconocidos y empoderarse a nivel individual y colectivo, una voz para poder contestar y retar a la cultura dominante, un refugio de las tensiones y presiones de la vida de barrio o de guetto...” (Brotherton y Barrios, 2008:116).

Esta descripción de las bandas representa mejor la realidad. Es decir, un conjunto de personas que comparten experiencias, sentimientos y realidades semejantes en un paisaje urbano, material y social impuesto por la inmigración. Esta condición los iguala y los diferencia. De esta forma, fortalecen la autoestima e inician un proceso de empoderamiento (Segado, 2011) para replicar a la cultura dominante desde las posiciones impuestas de subordinación social y económica. Erigen una identidad de resistencia (Castells, 1998) en el marco de la subcultura (Cohen, 1955) latina de iguales. Es la forma de superar la frustración que genera la impotencia de enfrentarse a la cultura mayoritaria en inferioridad de condiciones (Agnew, 1992).

La incongruencia entre fines y medios en la escuela dirige la contextualización teórica hacia la orientación mertoniana de anomia (Merton, 2002). Este autor la imprime de un carácter sociocultural a diferencia de la orientación biologicista y patológica de Durkheim (1982; 2012). Es decir, una situación conflictiva causada por el desajuste entre los fines culturales y los medios para adaptarse o lograr esos fines. Las tensiones desembocan en la construcción de alternativas para combatir

esa disonancia. Las alternativas consisten en adaptarse por medio estrategias de Innovación o Rebelión (Merton, 2002). Es decir, por un lado, la Innovación a través de la construcción de medios ilegítimos y/o ilegales para alcanzar los fines culturales. Por otro lado, la rebelión para buscar una estructura social nueva. Tienen relativamente claro cuáles son los objetivos de la estructura cultural e intentan adaptarse a los medios, pero ante la imposibilidad de lograrlos recurren a medios alternativos. El resultado es construir una microestructura social que sirva de cobijo frente a la arbitrariedad de la sociedad receptora, crear una identidad de refugio, una identidad de resistencia, una identidad de transgresión.

En este estado, la anomía muestra que el sacrificio y los obstáculos hacen que el sueño sea casi imposible de alcanzar. Primero, por la incongruencia de la principal institución de socialización secundaria, la escuela y la educación, que ha dejado de ser hace tiempo un vehículo de movilidad social. La construcción de un discurso pesimista, segregador, que culpabiliza a los jóvenes genera un proceso de etiquetaje social (Becker, 1971; Goffman, 2006) que resta posibilidades de desarrollo a estos jóvenes. La “mala fama” condiciona sus posibilidades de integración porque los estereotipos y prejuicios que llevan asociados menguan sus posibilidades de acceso al mercado de trabajo (Eseverri, 2015).

Este recorrido por las diferentes instituciones y experiencias personales provoca estrategias relacionadas con el concepto de resentimiento (Merton, 2002). Concepto articulado en tres componentes: primero, las emociones difusas de odio, envidia y hostilidad; segundo, la impotencia para manifestar esos sentimientos abiertamente contra las personas, grupos o estructuras que los provocan; y, para terminar, el estado permanente de esa hostilidad impotente. La cadena de procesos y causas puede desembocar en la construcción de un reducto para mitigar esas sensaciones: el grupo, la banda. Es un espacio para sentirse bien, para encontrarse seguro, para mostrarse fuerte, para visibilizarse y reivindicarse ante la sociedad mayoritaria (Robles, 2017).

Otro refuerzo para la integración en la banda son los procesos de discriminación que experimentan los inmigrantes latinos. Hacen referencia a la situación producida por el trato de inferioridad que da a un individuo o grupo por razones raciales, étnicas, religiosas... (Ramírez, 2011). El concepto de discriminación está relacionado con las manifestaciones comportamentales (Amani, 1995). El origen de estos comportamientos son los estereotipos. Aquellos rasgos atribuidos a un grupo, una imagen mental simplificada de sus miembros y la creencia sobre las características de los individuos de ese grupo. Los componentes cognitivos de la acción (Morales y Huici, 1999; Ramírez, 2011).

Para muchos, la situación de tensión y frustración generada por la cadena anterior puede provocar que busquen refugio en el grupo. Allí comparten experiencias y sentimientos respecto a los ataques que sufren, reaccionando contra esa discriminación. La alternativa que, en ocasiones, ponen en práctica remite a la definición de grupo de referencia (Merton, 2002). Son los grupos que admiran y a los que les gustaría pertenecer. Por consiguiente, adoptar sus normas y valores

como sistema de referencia (Giner, S.; Lamo de Espinosa, E y Torres, C, 1998). Estos influyen sobre el joven que adopta del grupo sus opiniones, actitudes, marcos de interpretación y estilos de conducta. En el caso de las conductas desviadas de los latinoamericanos, el grupo de referencia puede ejercer un atractivo exploratorio. Posteriormente, el individuo calcula la relación coste/beneficio para tomar una decisión al respecto. Sin embargo, la evaluación positiva a la participación en el grupo puede desembocar en un proceso duradero o definitivo. A la larga será un modelo de socialización grupal.

La subcultura del grupo (Cohen, 1955) ofrece una solución colectiva a los problemas de los jóvenes. Mientras que la sociedad los rechaza porque son diferentes, el grupo, representando a la subcultura, aporta criterios de solidaridad y cohesión que les satisface. Los atractivos son muchos. La subcultura promete solidaridad, cohesión, además de protección a sus componentes. A través de la conducta grupal, muestran el desagravio respecto al sistema social que les menosprecia.

Los escolares latinoamericanos están atrapados en una sociedad, la española y en una institución, la escolar, que les incomoda, pero de la que no pueden escapar. El chico o la chica no siente un trato adecuado, así su respuesta presenta estados afectivos negativos causado por la incomodidad de las miradas, comentarios e insultos. La desviación social, las conductas antisociales y los delitos son una estrategia para aliviar la frustración (Serrano, 2006).

Agnew (1992), introduce dos variables que, en ocasiones, aparecen en los discursos de los jóvenes. Por una parte, la frustración puede ser causada por la pérdida de un estímulo positivo, como puede ser la separación de uno de los progenitores, pérdida de un familiar querido, salida del contexto de origen, etc. En la literatura de la exclusión social extrema se llamarían sucesos vitales estresantes (Robles y Pérez, 2014). En otras circunstancias también pueden aparecer porque reciben constantes estímulos negativos, por ejemplo, el fracaso, la discriminación y el racismo. Es decir, la persona no recibe un trato adecuado. Son los estresores a los que remite Achotegui (2009) en “El síndrome de Ulises”. La tensión, el nerviosismo y la irritabilidad son sintomatologías del área de la ansiedad que presentan sobre todo los adolescentes sometidos a situaciones de estrés. Esta frustración generará problemas si las soluciones para aliviarla van encaminadas a los actos desviados o desadaptativos.

El método para encontrar la salida

El presente estudio está basado en un enfoque cualitativo de investigación. La metodología cualitativa intenta indagar en la esencia, en las motivaciones profundas que originan, que revelan el porqué de la manifestación de los hechos sociales. Analizar la manifestación de determinadas actitudes, conductas, representaciones y posiciones grupales. Tratará de averiguar qué siente los individuos para justificar la acción o la opinión (Ortí, 1986). Es el espacio de las emociones y las motivaciones, del sentido. El concepto que envuelve este nivel sería el de comprensión e interpretación de la acción social (Weber, 2014).

Para reconstruir la trayectoria de estos alumnos latinoamericanos desde su exclusión de la escuela hasta la integración en las bandas se realizaron cuatro grupos de discusión. El trabajo de captación y formación de los grupos fue realizado por una asociación del Distrito de Latina de la ciudad de Madrid. Esta entidad tiene una dilatada experiencia en la intervención con adolescentes y jóvenes latinos integrantes de bandas. Los grupos fueron conducidos, grabados y transcritos entre finales del año 2014 y el año 2015.

En total participaron 30 personas, 23 varones y 7 mujeres. Las edades oscilaban entre los 18 y los 25 años. El grueso de las nacionalidades presentes eran: ecuatoriana, dominicana, peruana, cubana, chilena, colombiana, boliviana. También había otras nacionalidades, no sudamericanas; una persona de Polonia, otra de Armenia, por último, un español. La opción fue mantenerlos para no romper la cohesión grupal. Los participantes pertenecían a bandas latinas en el momento de llevar a cabo la grabación. Había dos grupos homogéneos con componentes de Dominican Don't Play y Latin Kings. Los dos restantes eran heterogéneos de diferentes bandas. Asimismo, uno de los dos era exclusivo de mujeres para tener una perspectiva de género del fenómeno.

La trayectoria de estos chicos y chicas inmigrantes hacia las bandas latinas no es una relación causal mecánica. De hecho, un estudio cualitativo intenta ofrecer explicaciones plausibles, pero difícilmente podrá establecer correspondencias positivas al estilo de las ciencias naturales o lógico-matemáticas. Es decir, esto son interpretaciones sobre determinadas interacciones sociales que potencian o favorecen la entrada en estos grupos. En este caso, los discursos analizados son de jóvenes que pertenecen a bandas. Por tanto, los resultados tratan de mostrar la existencia de una serie de factores y dinámicas que afectan como conjunto a los individuos y que han propiciado su entrada en las mismas.

Los resultados de una transición de la escuela a las bandas

1. Problemas y dificultades de adaptación e integración

Al poco tiempo de llegar a España, los adolescentes sudamericanos ingresan en la escuela y pasan a formar parte del sistema educativo. La primera gran institución de socialización que conocen en la sociedad receptora y que marcará, para bien o para mal, sus próximos años. Pronto descubren que la escuela es muy diferente a la de sus países de origen. Es un ámbito complicado y exigente, que no hace concesiones al recién llegado. El alumno debe adaptarse a un mundo nuevo y desconocido en un tiempo record. Todo son cambios, los primeros fragmentos del discurso así lo expresan: *“nuevos compañeros, nuevos profesores...”*, *“es un método diferente...”*, *“No dan las mismas cosas,”*, *“lo peor, lo peor, lo peor es acostumbrarte al horario...”*.

Además, la dinámica escolar no aguarda por un grupo de alumnos y alumnas inmigrantes que tienen problemas de adaptación. Este cambio de realidad tan drástico genera un estado de incertidumbre que, seguramente, en muchos casos, cursará con síntomas de estrés y ansiedad.

“S: ¿Sabes lo que pasa? Que el nivel de estudios de allá no se compara con el de aquí. No dan las mismas cosas, si no que aquí te las dan más avanzadas.

S: Aquí te las dan todas juntas...

S: Claro, y no que tú allí no lo veas, allí tú lo ves y entonces no lo asimilas igual”.
(GD 1. Dominican Don’t Play)

Estos inmigrantes, desconociéndolo, así como sus padres y la escuela, están sufriendo el Síndrome de Ulises de estrés crónico y múltiple (Achotegui, 2009). Los síntomas son el intento de adaptación del inmigrante a los estresores que padece en el medio. En el caso de los inmigrantes, hay una concurrencia de síntomas como: tristeza y llanto (Área Depresiva); tensión, nerviosismo, pensamientos abigarrados e irritabilidad (el último es más habitual entre los jóvenes) (Área de la Ansiedad); insomnio y cansancio (Área de la Somatización); problemas de concentración y memoria (Área Confusional). Estas pueden ser algunas de las causas que originan sus problemas de adaptación y rendimiento académico.

2. La mirada hacia el docente

La significación que aportan los siguientes discursos sobre la imagen de los profesores resulta crítica. Lo primero que les llama la atención de los docentes es la desmotivación que transmiten los testimonios recogidos. Es cierto, que estos alumnos presentan una dificultad añadida, pero también un reto en una profesión, que supuestamente, es de las más vocacionales que existen. Sin embargo, la impresión es que la desmotivación ha contagiado la práctica docente.

Una de las posibles explicaciones es el proceso de proletarización que viven los docentes (Fernández, 1999; Simpson y Simpson, 1969). Un proletario es un trabajador que ha perdido los objetivos, los medios y el proceso de su trabajo. El maestro ha perdido progresivamente su capacidad de decidir ya que le imponen las asignaturas, los horarios, los programas, los contenidos, las normas, el número de alumnos, la diversidad, etc. Al aplicarse tal cantidad de variables quedan restringidos los métodos de enseñanza, las decisiones, las funciones y los conocimientos. Otras dificultades, sumadas a las anteriores, son el recorte del gasto social, la reducción de efectivos, la congelación de los salarios o la imposición normativa desde la administración. Tradicionalmente, la práctica docente había tenido un fuerte componente vocacional. Sin embargo, progresivamente, los docentes han pasado del reconocimiento de la sociedad a ser asalariados con un prestigio social decreciente.

“Pero los profesores se portaron...unos cuantos racistas conmigo. Yo les decía: 'profe, yo no entiendo'. '¿Cómo que no vas a entender?'. 'Profe que no te entiendo, lo que me quieres decir. ¿Me puedes explicar?'. No. No me explicaban. Decían 'Si quieres búscate un particular para que te enseñe'. Entonces yo hablé con la

profesora, que era visitadora social, que me daba marketing. Le digo: 'Profe, yo quiero hacer un curso de verdad para trabajar. Porque yo quiero trabajar, porque me quitaron las ganas de estudiar'. Y cuando me mandaron hacer ese curso me encontré con lo peorcito de todo Móstoles, que era eso...que a mí me lo dijeron los chavales: aquí mandan a todo lo peor de Móstoles...' (GD 4. Latin Kings)

"S: A mí en el colegio una profesora me dijo que me vaya a mi país, que para qué vengo aquí si no voy a estudiar.

S: Te sientes mal...

S: No si me dicen, si me compran los billetes me voy...

S: Me insultan por la calle y me dicen "vete a tu puto país" y digo...no". (GD 2. Mixto de Bandas. Mujeres)

En las últimas décadas del siglo XX, los países desarrollados han sido espectadores de la expansión y penetración de las teorías neoliberales y la contracción del estado del bienestar (Del Pino y Rubio, 2017). En la escuela esta situación tiene un importante impacto. El profesorado ha pasado a moverse entre la renuncia a una excesiva aspiración económica y el conformismo de tener un sueldo asegurado. La sinergia de muchas de estas circunstancias además de la presión del trabajo diario puede producir un sentimiento de frustración e impotencia que ha hecho aflorar una actitud prejuiciosa con los inmigrantes.

3. Códigos lingüísticos y culturales

Por otro lado, la lengua, o las hablas concretas de Latinoamérica, como variedades del castellano, pueden ser una barrera para la integración de estos jóvenes. Contribuyen a acrecentar sus problemas de adaptación en la escuela, siendo un factor importante que coadyuva en el problema del desempeño escolar. Sobre todo, para ecuatorianos, bolivianos y peruanos, que son tres de las comunidades más numerosas. Los giros, expresiones, el ritmo, el volumen... son diferentes. Son países en los que hay una población indígena originaria muy importante, por ejemplo, Quechuas y Aymaras, con su propio idioma y una cultura diferenciada. En el caso contrario, a los españoles nos sucede lo mismo allí. La comunicación, por momentos, resulta muy difícil o confusa. Otras nacionalidades, no tienen tantos problemas, argentinos y chilenos están más europeizados y su nivel educativo está más acorde con el español.

"Entrevistador/a: Una pregunta, ¿la lengua en qué sentido?

S: porque cambian las palabras, ¿sabes?

S: En expresarse....

S: Claro, en expresarse, es otra forma de decirlo...

S: el acento...

S: Te dicen otra cosa que tú no entiendes, no te cabe en la memoria....

S: Es castellano, lo que pasa es que el de nosotros es castellano antiguo

Entrevistador/a: Y cuando llegasteis ¿no os entendíais?

S: No, entre nosotros si nos entendemos...a la hora de hablar...

S: Claro

S: Pero cuando te explican la clase, esto y lo otro y tenéis que hacer esto y tú...no entendías bien, ¿sabes?" (GD 1. Dominican Don't Play)

El problema del lenguaje relacionado con el rendimiento y la integración escolar ha suscitado debates clásicos en la sociología de la educación y en la lingüística, como los de Bernstein (1985) o Labov (1985). Sin embargo, habrá que remontarse al relativismo lingüístico de Whorf para situar la cuestión (Velasco, 2004). La teoría defendida por Whorf (1971) está organizada en tres proposiciones que pueden ayudar a comprender las dificultades de estos alumnos de culturas distintas. Primero, si bien comparten la misma lengua, las hablas concretas son distintas, por tanto, aunque no de forma diametralmente opuesta, ordenan el mundo de forma diferente. De ahí que, incluso hablando español, los alumnos declaran que no comprenden las explicaciones. Esta sería la primera proposición. La segunda, mantiene que el lenguaje determina el pensamiento. Su lengua y su vocabulario descodifican el mundo a su medida. La realidad tiene la forma del vocabulario que se maneja y de la gramática que lo estructura. La última dice, que la diversidad lingüística es la norma. Existe una variabilidad muy extensa de culturas, naciones, etnias, lenguas, hablas, ... En resumen, visiones e interpretaciones numerosas de la realidad, aunque, a pesar de esta variabilidad, es posible la traducción porque también compartimos el principio de la unidad psíquica de la humanidad (Velasco, 2004).

Sobre estas dificultades lingüísticas y culturales hay que añadir los filtros ocultos que aplican la institución educativa y sus agentes. Bernstein (1985), Labov (1985) o Bourdieu y Passeron (1979) hablan de los diferentes códigos lingüísticos y culturales transmitidos en la escuela. Estos códigos benefician a determinadas clases y grupos sociales perjudicando a otros. Estos autores consideraban que los alumnos de clase baja, con su acervo lingüístico y cultural, tienen dificultades para acomodarse a los estándares que la escuela considera adecuados para tener éxito. En la actualidad, hay que extender y especificar también a otros grupos de riesgo más allá de las clases bajas, por ejemplo, los inmigrantes. Estos grupos de riesgo son colectivos desajustados o periféricos respecto a los valores y recursos educativos de las clases medias mayoritarias. Es decir, poblaciones excluidas, ya sean inmigrantes

o minorías étnicas, con importantes desajustes socioculturales y económicos. En resumen, la escuela recompensa unos determinados códigos y sanciona otros. Premia los códigos de las clases medias, mayoritarias, autóctonas, hegemónicas y que comparten aceptables niveles de educación. Cuando los alumnos inmigrantes o minoritarios no asimilan o expresan los contenidos escolares en estos códigos son evaluados negativamente por los profesores y la institución escolar.

“S: Cuando ellos hablan, dicen 'gilipollas' y todas esas palabras que dicen los españoles, que uno tampoco lo entiende cuando llega aquí.

S: Lo que usan no son insultos pa nosotros. Yo cuando llegué y me decían 'gilipollas', les decía: 'Esperen un momento, ¿qué me están diciendo?'. Después les decía: 'Ah, ¿sí? ¿Qué me están insultando? Ven aquí un momento'

S: Estaban hablando conmigo, ¿sabes? Me estaba diciendo algo bien, ¿sabes? Pero yo... qué sabía, hasta que uno le entiende

S: Y tú pensabas que te estaba felicitando, ¿no?

S: No, claro... la bienvenida, yo no sé, ¿me entiendes? Pero...

S: Las palabras, las palabras... Aquí dicen 'cabrón', vamos, como si no fuese nada, como si no fuese de malo, o 'culo', pero eso en mi tierra, vamos, dices 'culo' y cuidado. Te mira la gente así, como que eres de la calle...lo peor

E: Y esto, ¿os ha afectado cuando habéis empezado a llegar...?

S: Sí, porque decían cosas que no entendíamos, nosotros decíamos cosas que no entendían y al final acabábamos como acabábamos.” (GD 3. Mixto de Bandas. Varones)

A su vez, la falta de conocimiento de todo el vocabulario de la variante española del castellano favorece las humillaciones que sufren los inmigrantes. Las ofensas comienzan con las bromas en torno a la incomprensión, la confusión o los malos entendidos que suscitan algunas palabras o costumbres. De ahí, rápidamente llegan los enfrentamientos y los conflictos escolares entre españoles e inmigrantes. Estas burlas son el germen de las futuras rivalidades que conducirán a la búsqueda de seguridad y protección del grupo o de la banda, frente a la hostilidad de la mayoría.

4. Nivel académico y fracaso escolar

La realidad escolar en ambos extremos del océano Atlántico es muy diferente. Primero, la capacidad para adaptarse e integrarse a la institución escolar a su llegada. Los problemas que sienten con el profesorado, unido a las percepciones sobre su bajo nivel académico. Las limitaciones para comprender fluidamente un castellano diferente. El ritmo y la intensidad de los aprendizajes, que, según ellos, difieren

mucho, haciendo que los chicos y chicas latinos no puedan alcanzar el nivel de los españoles. La presencia de estas variables dificulta el progreso escolar y las posibilidades de integración de estos estudiantes.

“S: A mí es que me costaba mucho estudiar porque yo..., o sea en mi país es otro nivel de estudios. Pues entonces a partir de los 6 años, que sería la clase 0 es cuando tu empiezas a aprender a leer, a escribir...entonces yo llegué aquí en tercero de primaria cuando todos mis compañeros sabían leer y escribir, y yo no sabía ni idiomas ni nada y me atrané.” (GD 2. Mixto de Bandas. Mujeres)

Estas circunstancias generan estados de baja autoestima que aumentan el riesgo de fracaso y abandono escolar. Los chicos que asistieron a los grupos de discusión mostraban cifras negativas en cuanto a su desempeño escolar. De los 30 participantes: tres respondieron que habían acabado 4º de ESO, uno Módulo Profesional y cuatro había llegado a Bachillerato. El resto no había terminado la enseñanza secundaria o habían optado por Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). En un estudio etnográfico (Eseverri, 2015) del mismo año en un barrio de mayoría inmigrante en la periferia de Madrid, San Cristóbal de los Ángeles en Villaverde, los repetidores en secundaria llegaban al 40%. La mitad de los alumnos ecuatorianos repetían y cerca del 70% de los dominicanos.

5. El grupo como recurso frente a discriminación y el rechazo

Estas coincidencias en las dificultades, en los obstáculos que comparten, contrapuestos a sus afinidades culturales y nacionales hace que los adolescentes y jóvenes tiendan a agruparse (Rodríguez, 2006). Este comportamiento gregario constituye el embrión de la etnogénesis de la identidad latina. La construcción de “lo latino” como condensación de imágenes, valores y sentimientos que comparten estos chicos y chicas ante un entorno hostil, que, además, es percibido como extraño. Tienden a agruparse por afinidades culturales y/o étnicas, que para ellos son identidades primarias. Como conjunto de individuos sienten la diferencia frente a la alteridad. Es decir, el “nosotros” contra el “ellos o los otros”. La etnicidad sigue siendo un atributo esencial de significación en los procesos de diferenciación, reconocimiento y discriminación. En los términos en los que habla Castells (1998), son identidades o agrupaciones de resistencia. Refuerzan su seguridad cerrando sus fronteras de grupo frente al otro. Los españoles, que representan el poder, la autoridad y la discriminación. La búsqueda de sentido tiene lugar en la reconstrucción de las identidades de resistencia en torno a los principios comunales. La identidad de resistencia es generada por actores que ocupan posiciones o relaciones de subordinación o estigmatización por la lógica dominante. La identidad es invocada como defensa ante los recurrentes ataques de los grupos mayoritarios. El grupo o la banda genera una ventaja social frente al sentimiento de indefensión que provoca encontrarse solo, aislado.

“S: Yo aquí llegué con 11 años. Cuando llegué me trajo mi madre con mi sobrina: vinimos los tres. Mi padre...ya estaba aquí mi padre. Pues...cuando entré a estudiar ¿me entiendes? para mí era algo nuevo porque no conocía a nadie. Todos mis amigos y todo lo había dejado en mi país. Y pues me...sentía excluido, me entiendes. También, pues me sentía excluido y habían ciertas personas que se metían conmigo. Yo también era un chaval que tenía 11 años ¿me entiendes?, un muchachillo o más. Pero, fue pasando el tiempo, los días y pues...y me di cuenta de que si yo no me paraba firme me iban a seguir viendo la cara ¿me entiendes? Porque me habían cogido como el tonto, ¿sabes? Y aunque suene mal y todo eso me tuve que parar y les tuve que partir la cara a unos dos, ¿me entiendes? Para que me cojan respeto y no me molesten más. Me respetaron y ya no me molestaron más. Porque se metían conmigo, a veces me quitaban hasta el bocadillo...con la edad que tenía”. (GD 4. Latin Kings)

El grupo es una fuente de capital social. Es definido como un sistema de recursos de solidaridad, de cooperación y de reciprocidad que las redes sociales de colegas ponen a disposición de sus miembros. Los componentes forman vínculos y redes que benefician los intereses particulares y generales de todos. Los grupos implican protección y seguridad porque fomentan normas sólidas de reciprocidad. En este tipo de grupos surge una forma de reciprocidad, que Putnam llama específica o densa (Putnam, 2002). Esta solidaridad quiere decir que: “yo te hago este favor porque sé que tú me lo vas a devolver cuando lo necesite”. Supone una obligación mutua y una responsabilidad para actuar. Tiende a reforzar las identidades y a potenciar la homogeneidad grupal frente a un entorno amenazante. La cadena causal que lo origina consiste en que la mayoría intimida constantemente a la minoría y la forma de desprenderse de esos ataques es buscar la protección del grupo de resistencia.

Después de estas humillaciones, bromas y agresiones hacia los jóvenes latinoamericanos encuentran grupos que aportan protección en un momento de mucha vulnerabilidad e indefensión. Esa experiencia queda grabada en el joven de forma imborrable. En ese instante crean un vínculo de reciprocidad basado en fuertes lealtades emocionales. De ahí, que comparen constantemente su alianza con los lazos fraternales de la familia. La banda o el grupo es la familia.

“Y así yo conocí a mi familia, a los que puedo decir mis hermanos, porque los veo como mis hermanos, desde los 11 años ¿me entiendes? Tengo 24 años y seguiré con ellos siempre. Porque ellos me han ayudado, me han...en lo que pueda hablar cualquiera de que somos de la calle, lo que sea, me han enseñado lo que es el respeto y la rectitud. Porque la gente puede hablar de muchas cosas, pero cuando está dentro de la familia las cosas cambian. Y es algo al que se le tiene amor. Yo puedo tener mi madre, puedo tener a mi padre, pero mi familia es mi familia, ¿entiendes? Los que están aquí. Y yo les quiero mucho y no los pienso dejar nunca, ¿entiendes? Porque me han enseñado todo ellos.” (GD 4. Latin Kings)

La gran importancia del grupo, identificado con la familia, es patente en todos los discursos. Normalmente, es el término que utilizan para describir a los integrantes del grupo. El campo semántico de la consanguinidad, que remite a: familia, familiar,

hermano/s, hermanito/s, cariño, amor, dar la vida por..., la sangre, etc. El concepto de familia es una condensación simbólica. Siendo la articulación de varios planos y asociaciones diferentes de significados. La condensación describe la dificultad que tienen muchos grupos de señalar o enumerar analíticamente el conjunto de todas las dimensiones y de todos los niveles de significados que están en juego en un fenómeno (Conde, 2010). Es la unidad básica del sistema social. En este sentido, la familia sintetiza muchos principios elementales del desarrollo de las personas que lo asocian con el grupo o la banda. Es el reducto primigenio que relaciona el hombre a la protección, la seguridad y el sustento. La mayoría de las veces hace referencia a la solidaridad inquebrantable del grupo de iguales. Aluden a la confianza y al conocimiento profundo entre los componentes. Como ellos dicen, “*son lazos (del grupo, banda o familia) defendidos hasta la muerte*”. Destacan la disponibilidad inmediata y constante. Estos ambientes, donde más solitarios, expuestos e indefensos están estos jóvenes, son el lugar más apropiado para que germinen estas fraternidades. De esta forma, levantan su propio capital social sustentado en la confianza y la ayuda mutua incondicional.

Conclusiones

El análisis de los discursos ha mostrado que existe una relación entre los problemas de adaptación e integración que viven los inmigrantes y las altas posibilidades que tienen de buscar refugio en las bandas. Derivado de esta situación buscan un lugar donde su diferencia sea algo positivo y lo encuentran en la banda, su nuevo hogar. El aprendizaje, desde ese momento, sería algo no reglado pero placentero para ellos porque surge de la aceptación y la complicidad del grupo. Todos los que forman parte de la banda aprenden igual, hablan igual, sienten igual, viven igual, traduciéndose en refuerzos positivos y de crecimiento.

El camino hacia la banda comienza en el mismo momento en que sienten que no pertenecen a la escuela ni al barrio y en su familia tampoco van las cosas bien. Tienen dificultades para integrarse, todo es diferente. De la confusión surge la necesidad de ser comprendidos, aceptados y apoyados. Como su propio discurso indica, encuentran en la banda lo que les falta.

Los alumnos y alumnas sudamericanos tienen problemas de adaptación e integración en la escuela. Deben enfrentarse a muchos cambios, tanto organizativos como lingüísticos y culturales. Por otro lado, no encuentran la comprensión de un cuerpo docente saturado frente a las exigencias de la explosión cuantitativa y cualitativa de la inmigración. Estos obstáculos, entre otros muchos, son los responsables de que los estudiantes no superen el nivel exigido y terminen abandonando la escuela. Mientras tanto, el grupo de iguales, en forma de banda latina, los acoge, los protege y los empodera.

Para concluir, seguramente, las diferencias podrían ser aprovechadas para el enriquecimiento mutuo del grupo de iguales, donde las experiencias de unos y otros culminasen en un crisol de conocimientos atesorados por todos los alumnos. Sin embargo, esto no sucede. Este artículo menciona específicamente a la cultura latina, pero en las aulas existe una riqueza cultural mucho más amplia, que proporciona oportunidades excepcionales de aprendizaje colaborativo. De hecho, esta influencia no aparece en la escuela, pero sí en las calles y en los

parques. Una muestra de ello es el auge del “reggaetón”, estilo musical latino importado por estos jóvenes a nuestro país, de gran éxito entre los y las adolescentes nacionales y extranjeros. Esta sociedad, si quiere progresar, debe hacer un esfuerzo por fundarse sobre la unión y la complementariedad en contra de la separación y el enfrentamiento.

Referencias

- Achotegui, J. (2009). *El síndrome de Ulises. Síndrome del emigrante con estrés crónico y múltiple. Emigrar en el siglo XXI*. Figueras: Ed. El mundo de la mente.
- Agnew, R. (1992). *Foundation for a general strain theory of crime and delinquency*. Criminology, 30. Boston. Northeastern University Press.
- AMANI, Colectivo. (1995). *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Ed. Popular.
- Becker, H. S. (1971). *Los extraños. Sociología de la desviación*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Bernstein, B. (1985). Clase social, lenguaje y socialización. *Educación y sociedad*, 4. pp. 129-146.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ed. Laia.
- Brotherton, D. y Barrios, L. (2004). *The Almighty Latin King and Queen Nation. Street Politics and the Transformation of a New York City Gang*. New York. Columbia: University Press.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. El poder de la identidad. Vol. 2*, Madrid: Ed. Alianza.
- Cerbino, M. y Barrios, L. (eds.) (2008). *Otras naciones: jóvenes, transnacionalismo y exclusión*. Quito: Ed. Flacso-M° de Cultura de Ecuador.
- Cohen, A. K. (1955). *Delinquent boys. The culture of de gang*. New York: The Free Press.
- Colectivo Ioé (2013). *La población inmigrada ante la crisis: ¿mirando hacia otro lado?* Boletín Ecos, 24, septiembre-octubre, pp. 1-10.
- Conde, F. (2010). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Cuadernos Metodológicos, 43. Madrid: CIS.
- Del Pino, E. y Rubio, M^a. J. (2017). *Los estados del bienestar en la encrucijada*. Madrid: Ed. Tecnos.

- Durkheim, E. (1982). *El suicidio*. Madrid: Ed. Akal.
- Durkheim, E. (2012). *La división del trabajo social*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Eseverri, C. (2015). *Jóvenes en tierra de nadie. Hijos de inmigrantes en un barrio de la periferia de Madrid*. Madrid: CIS.
- Fernández Enguita, M. (1999). *La escuela a examen*. Madrid: Ed. Pirámide.
- García Ferrando, M. (coord.) (1998). *Pensar la sociedad*. Valencia. Ed. Tirant lo Blanch.
- Giddens, A. (1995). *Sociología*. Madrid: Ed. Alianza.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Labov, W. (1985). La lógica del inglés no standard. *Educación y Sociedad*, 4, pp. 147-170.
- Merton, R. K. (2002). *Teoría y estructuras sociales*. México D.F.: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Morales, J. F. y Huici, C. (coord.) (1999). *Psicología social*, Madrid: Ed. McGraw-Hill.
- Ortí, A. (1986). *La apertura y el enfoque cualitativo o estructural, la entrevista abierta y la discusión de grupo*. En García Ferrando, M.; Ibáñez, J. y Alvira, F. (1993). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación social*. Madrid: Ed. Alianza.
- Putnam, R. D. (2002). *Solo en la bolera*. Barcelona: Ed. Círculo de lectores.
- Ramírez Goicoechea, E. (2011). *Etnicidad, identidad e interculturalidad. Teorías, conceptos y procesos de racionalidad grupal humana*. Madrid: Ed. Ramón Areces.
- Robles, G. (2017). *Buscando vínculos. Anomia y bandas latinas*. Cádiz: Ed. Q-book.
- Robles, G. y Pérez, B. (2014). Procesos de exclusión social severa: de la escuela a la calle. *Zerbitzuan*, 55, pp. 87-98.
- Rocher, G. (1985). *Introducción a la sociología*. Barcelona: Ed. Herder.
- Rodríguez Dieguez, C. V. (2006). *Las bandas latinas como modelo de exclusión social en la escuela: el ejemplo de Asturias*. En Encuentro de Latinoamericanistas Españoles. Viejas y nuevas alianzas entre América Latina y España. Santander. CEEIB. pp. 207-218.

- Segado Sánchez-Cabezudo, S. (2011). *Nuevas Tendencias en Trabajo Social con Familias: una propuesta para la práctica desde el empowerment*. Madrid: Ed. Trotta
- Serrano Maíllo, A. (2006). *Introducción a la criminología*. Madrid: Ed. Dykinson.
- Simpson, R. L. y Simpson, I. H. (1969). Las mujeres y la burocracia en las semiprofesiones. En Fernández Enguita, M. (Ed.) (1999). *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo*. Barcelona: Ed. Ariel.
- The Eurogang Project. Recuperado de <http://cort.as/-A8uZ> (Consultado marzo de 2015)
- Velasco Maíllo, H. M. (2004). *Hablar y pensar, tareas culturales*. Madrid: Ed. UNED.
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. México D.F.: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Worf B. L. (1971). *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona: Ed. Barral.